

# INFÂNCIA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O APRENDIZADO E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA

HUMANITIES AND INNOVATION  
CHILDHOOD AND EDUCATIONAL PROCESSES IN TIMES OF A  
PANDEMIC: THE IMPORTANCE OF SCHOOLS AND ITS SUPPORT FOR  
CHILDREN'S EXERCISE OF FREEDOM/AUTONOMY

Ivone Maria Mendes Silva 1  
Eliziane Gorete Kielb 2

**Resumo:** O presente artigo objetivou refletir sobre o papel da escola no fomento ao aprendizado e exercício da autonomia por parte das crianças. Com base em pressupostos da pesquisa qualitativa, foi empreendida análise de reportagens, publicadas em portais nacionais, que focalizavam acontecimentos relacionados à infância e à educação escolar no período da pandemia da Covid-19. A discussão desenvolvida apontou a necessidade de se problematizar e desconstruir as visões estereotipadas e, por vezes, adultocêntricas, sobre as infâncias e os direitos das crianças, ainda vigentes em nossa sociedade. Evidenciou-se a importância de a escola, na figura dos atores sociais que dela fazem parte e assumindo sua condição de instância socializatória fundamental na contemporaneidade, criar e acolher oportunidades de fomento ao exercício do livre pensar, sentir e ser, de modo que os sujeitos infantis se sintam à vontade e preparados/aptos para agenciar novas possibilidades de construção de si mesmos e do mundo.

**Palavras-chave:** Infância. Educação. Autonomia. Liberdade. Pandemia.

**Abstract:** This article aimed to reflect on the role of the school in fostering children's learning and exercise of autonomy. Based on qualitative research assumptions, an analysis of reports, published on national portals, focusing on events related to childhood and school education in the period of the Covid-19 pandemic was carried out. The discussion developed pointed to the need to problematize and deconstruct the stereotyped and, sometimes, adult-centric views about childhood and children's rights, still in force in our society. It was evidenced the importance of the school, in the figure of the social actors that are part of it and assuming its condition of fundamental socializing instance in contemporary times, to create and welcome opportunities to encourage the exercise of free thinking, feeling and being, so that the subjects children feel comfortable and prepared/apt to manage new possibilities for building themselves and the world.

**Keywords:** Childhood. Education. Autonomy. Freedom. Pandemic.

---

1 Graduada em Psicologia (pela UFMG) e Pós-doutora em Educação (pela USP). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Campus Erechim/RS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4239723760023529>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>. E-mail: [ivonemmds@gmail.com](mailto:ivonemmds@gmail.com)

2 Graduada em Pedagogia (UFFS) e Mestra em Ciências Humanas (UFFS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Erechim/RS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2913568499744120>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6369-0772>. E-mail: [eliziane\\_kielb@hotmail.com](mailto:eliziane_kielb@hotmail.com)

## Introdução

É inquestionável que as instituições escolares, ao de fato contribuírem para a formação acadêmica, estética, cultural e ética daqueles/as que por elas passam, figuram como potentes mediadoras do desenvolvimento integral infantil. Ainda que possa ser efetivada a partir de condições e objetivos variados, a concretização do trabalho educativo escolar no âmbito da educação básica, no Brasil, exerce impactos cruciais na forma como as crianças se constituem como indivíduos e cidadãs, mas também encerra uma complexidade desafiadora, dadas as múltiplas exigências cotidianas que impõe aos atores sociais nela implicados – professores/as e estudantes. Complexidade que vimos se acentuar nos últimos dois anos, em função dos novos obstáculos acarretados pela pandemia causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2), os quais se somaram a problemas históricos preexistentes.

Independentemente dos contornos e sentidos assumidos por este trabalho, a partir das possibilidades e limites de cada contexto, cabe não perdermos de vista que as crianças são as grandes protagonistas de seus processos de desenvolvimento e construção de conhecimentos, cabendo às escolas e outros espaços formativos facultar, por meio de suas práticas e projetos educativos, que elas vivenciem esse protagonismo e possam usufruir plenamente dos benefícios por ele gerados. Essa é uma das vias pelas quais, como preconiza Vigotski (2009), podemos oportunizar que as crianças participem ativamente da cultura e dela se apropriem, ressignificando-a nesse processo.

O presente artigo apresenta reflexões sobre como o exercício da autonomia por parte das crianças pode se fazer presente no contexto escolar, de modo a possibilitar que os sujeitos infantis se sintam à vontade e aptos/preparados para agenciar novas possibilidades de construção de si mesmos e do mundo. Partimos da seguinte questão de pesquisa: as crianças têm encontrado, em suas escolas, suporte e incentivo para esse exercício da autonomia no contexto da pandemia, momento que lhes apresenta novos desafios?

Interessa-nos conhecer, portanto, o quanto as instituições escolares têm buscado e efetivado a escuta e valorização dos saberes, anseios e necessidades desse público, ao mesmo tempo que supomos importante compreender por quais vias, ou de que forma, as crianças têm expressado o que sabem, desejam, pensam e sentem.

Inspirando-nos em preceitos da abordagem qualitativa de pesquisa, assumimos o pressuposto de que, guiado/a por sua reflexividade, o/a pesquisador/a pode voltar-se, analiticamente, a um conjunto variado de aspectos que compõem a realidade social e que se mostram acessíveis ao seu olhar/escuta no momento do estudo que se propõe a desenvolver. Dependendo das escolhas feitas ao definir o universo da pesquisa, poderá conhecer distintas interpretações e experiências existentes a respeito do tema pesquisado (FLICK, 2009). O que, no presente trabalho, foi definido a partir do acesso às reportagens existentes sobre o objeto de estudo focalizado e da delimitação de parâmetros/critérios que caberiam ser aplicados para a seleção das reportagens a analisar.

Levando em consideração a questão de partida e objetivos informados anteriormente, estruturamos o desenho metodológico desse estudo. Buscamos identificar, com base nele, reportagens publicadas em portais de notícias nacionais que focalizam acontecimentos relacionados à infância e à educação escolar em tempos de covid-19 e pós-covid-19. Optamos por analisar o conteúdo dessas reportagens e dos comentários de leitores/as que reagiram a elas e tiveram seus comentários publicados nos mesmos portais.

Os portais de notícias nacionais nos quais as reportagens analisadas foram obtidas são *O Tempo*, *G1 Minas*, e *Estado de Minas*, escolhidos por terem lançado publicações de interesse das pesquisadoras, entre abril e dezembro de 2021 (período no qual ocorreu a retomada das atividades presenciais nas escolas de Belo Horizonte/MG após a suspensão das aulas, nessa modalidade, em função da pandemia causada pelo coronavírus - Sars-Cov-2). Além de adotar esse recorte geográfico, contemplando apenas uma cidade, foram escolhidas reportagens que iam ao encontro dos nossos interesses de pesquisa, ou seja, aquelas que tematizavam infância/crianças e educação escolar na pandemia. Do total de reportagens selecionadas e lidas, foram incluídas na amostra do estudo três divulgadas pelos portais citados no período acima referido. Além de adotarmos como critério de inclusão o tipo de conteúdo da reportagem, também buscamos escolher, prioritariamente, as notícias que vinham acompanhadas de comentários de leitores/as, por entender que poderíamos

extrair dessa fonte informações relevantes para a discussão. Com base em Benetti (2020), tomamos os/as leitores/as como “comunidade discursiva” que tem muito a dizer sobre o objeto investigado e contribuem, como as próprias reportagens, para a construção de sentidos e realidades relacionados aos temas que contemplam em seus ditos, por meio dos posicionamentos compartilhados, assim como via de interação com outros/as leitores/as.

Fazendo uso de princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a imersão nesse universo temático foi feita mediante algumas leituras do material, acompanhada da produção de inferências a partir das contribuições teóricas advindas da literatura revisada. Desse processo resultou a identificação dos temas centrais que poderiam ser problematizados, os quais foram organizados em eixos temáticos mais amplos, levando-se em conta as semelhanças e diferenças existentes para com reflexões presentes na literatura científica. A elaboração de parâmetros analíticos foi conduzida ao longo desses passos, tendo em vista as contribuições do referencial teórico.

A análise empreendida se ancora na discussão teórico-conceitual presente na literatura especializada de caráter interdisciplinar, produzida pelas Ciências Humanas, acerca das crianças, suas infâncias e seus modos de subjetivação na modernidade tardia, com destaque para as configurações/complexificações desses processos no contexto da pandemia. Para tanto, recorreremos ao diálogo com autores/as de diferentes áreas do conhecimento, como Sigmund Freud (1921/2011), Cornelius Castoriadis (1982; 2002; 2010), Renato Mezan (1995), Michel Foucault (2003; 2010), Paula Sibília (2015), entre outros.

A assimilação desse referencial nos conduziu a aderir a uma concepção de infância que pensa as crianças como partícipes e ativos construtores da cultura por meio da qual se humanizam, encontrando em Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2004, 2005) uma fonte profícua de contribuições complementares ao pensamento dos autores/as anteriormente citados/as. Especialmente quando este sugere a compreensão da infância como categoria social e a problematização das visões que restringem esse fenômeno à delimitação etária e a fatores biológicos e psicológicos.

Recorreremos também à discussão sobre a relação entre liberdade/autonomia e educação, encetada por Paulo Freire em trabalhos como Educação como prática da liberdade (1984) e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (2000). Também recorreremos a outros escritos freirianos como, por exemplo, a obra Cartas a Cristina (1994) que nos ajudam a entender a centralidade do papel mediador desempenhado pelos/os educadores/as junto às crianças, nas escolas e em outros contextos educativos não formais, para a construção de sua inserção social e apropriação do mundo de cultura que as rodeia. Desse modo, a compreensão da função social da educação como processo promotor de cidadania, presente nesses e em outros trabalhos de Freire, colaborou para que tecêssemos uma aproximação analítica mais crítica em relação aos processos educativos voltados às crianças em tempos de pandemia.

O artigo foi estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. A segunda e terceira seções trazem explanações acerca dos principais conceitos utilizados na pesquisa. A quarta seção é constituída da análise e discussão das reportagens selecionadas, utilizando como aporte teórico as contribuições dos autores/as e achados da literatura científica que foram tomados como referências centrais para o desenvolvimento do trabalho. Na sequência, as considerações finais do estudo.

## **Constituição de processos de subjetivação e o exercício da autonomia na infância: papel das práticas educativas oportunizadas na/pela escola**

Pensar os sujeitos e os processos de subjetivação na infância exige atenção para com as especificidades, considerando-se que existe uma história social de como a infância foi sendo construída e transformada ao longo do tempo em diferentes sociedades e culturas. A maneira de pensar a infância na modernidade é diferente de como era pensada na Idade Média e como está sendo pensada no presente momento; as crianças não são imunes a essas transformações sociais e históricas. É possível, inclusive, seguindo os passos de Ariès (1981), questionarmos se havia infância antes da modernidade.

Os estudos que se referem à infância foram deveras influenciados por uma visão de ciência objetivista e essencialista, ficando os saberes produzidos nessa esfera restritos, por um período (meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, principalmente), à lógica disciplinar no domínio de uma certa psicologia (psicologia do desenvolvimento), que se dedicou a estudar o desenvolvimento das crianças focalizando processos que foram associados a uma suposta “natureza infantil” (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007), em lugar de serem apreendidos em sua condição de realidades construídas socialmente. Desse modo, as questões sociais e culturais, das crianças como produtoras de cultura e atores sociais, acabaram sendo negligenciadas nas primeiras produções consideradas científicas sobre o tema (JOBIM; SOUZA, 2012).

Aos poucos, os estudos sobre a infância foram sendo estendidos para outras áreas do conhecimento (filosofia, história, antropologia) e da própria psicologia (psicologia social e psicanálise), convertendo-se em objeto de estudo das ciências sociais e humanas no diálogo com saberes outros (literatura e outras artes, por exemplo). Nesse sentido, atividades das crianças, como o brincar e o brinquedo, começaram a ganhar espaço nas pesquisas, representando seus costumes, suas práticas e significações em diferentes épocas e culturas. A infância mostra-se, assim, como um campo em que é possível observar as relações entre os seres humanos e as sociedades por um olhar interdisciplinar (SARMENTO; GOUVEA, 2009).

Nesse cenário, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos construtores ativos do espaço social que ocupam e “sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.)” (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p. 9). Como a criança vem a ocupar um lugar social distinto nesse contexto sócio-histórico e epistêmico, suas formas de subjetivação também ganham particularidades; sua construção identitária e seus processos de identificação adquirem contornos inéditos na relação com um outro que a educa/socializa, o qual enxerga nela possibilidades de ser e vir-a-ser novas, ao mesmo tempo que estabelece cuidados, limites e interditos também inéditos para a constituição daquela como sujeito social.

Faz-se importante reforçarmos o entendimento de que as infâncias possíveis de serem vividas pelas crianças são múltiplas, uma vez que as experiências que marcam sua constituição como sujeitos sociais não são homogêneas, dependendo de fatores que podem promover diferenciações contundentes em seus percursos existenciais, como as relações de gênero, o pertencimento étnico-racial, as influências geracionais e de origem social etc. Assim, por reconhecer como sendo plurais as formas de significar e viver essa fase da vida, assinalamos a necessidade de estudar essa *categoria social* apreendendo as especificidades que cada época, cultura e grupo social imprimem à experiência da infância para determinadas crianças (SARMENTO, 2002, 2004, 2005).

Para grande número de crianças, nas sociedades modernas ocidentais, os familiares constituem os primeiros “egos auxiliares”, satisfazendo as necessidades dos infantes e inserindo-os em um grupo social, na cultura à qual pertence (MORENO, 2014). Por meio da linguagem familiar, os pais ensinam seus filhos a viverem de acordo com seus modos de vida, que são, por sua vez, influenciados pelas significações sociais e valores apropriados dos seus contextos sociais de origem. Obviamente que variações importantes afetam a forma como esses processos se dão, dependendo da classe ou camada social a que pertence a criança, seu gênero, a região onde vive, os valores e costumes partilhados pelos seus genitores ou por aqueles que assumem seus cuidados desde o início da infância etc.

Progressivamente, à medida que crescem, grande parte das crianças, em diferentes culturas na atualidade, passam a ter acesso a outras referências, experimentadas e/ou vislumbradas a partir da relação com pessoas com as quais convivem ou têm contato em instâncias sociais como a escola, os grupos culturais, artísticos e esportivos, as mídias, igrejas ou comunidades religiosas, vizinhança, grupos de pares etc. Essa é uma marca distintiva da modernidade tardia: a pluralização de referências identitárias. Desde pequenos, os corpos e as subjetividades infantis inserem-se em um universo social cheio de outros significativos, que influenciam a integralidade do seu desenvolvimento.

Essa pluralização de referências entre diferentes esferas sociais acessadas pelas crianças nos faz pensar sobre as possibilidades de significações em uma sociedade capitalista de alto controle (CASTORIADIS, 2002; SIBILIA, 2015). As formas de controle social, na modernidade tardia, estão mais diluídas, menos evidentes, ou talvez, poderíamos dizer, mais sofisticadas e sutis, fazendo com

que os sujeitos tenham uma sensação de maior liberdade.

Podemos questionar, então, sobre as possibilidades de autonomia que a criança tem em meio a esse enredo para se constituir como sujeito e fazer suas próprias escolhas, em busca, seja das informações que deseja, seja por determinados projetos, sonhos e possibilidades de ser. Tem-se autonomia ou estamos presos a uma ficção de singularidade?

Como bem argumenta Mezan (1995), tomando por base as contribuições da Psicanálise, quando a criança nasce, ela ainda não tem uma identidade constituída, um “eu” formado. Com a ajuda dos seus egos auxiliares, vai criando, aos poucos, certa autonomia e é inserida em um contexto, em uma cultura, em uma linguagem. Dessa forma, nossa identidade pessoal é constituída ao longo da vida na relação com o outro e com a cultura, por meio de sucessivas identificações (MEZAN, 1995).

Isso condiz com o pressuposto de que a identidade não é algo estático, pois não nascemos com uma identidade e a mantemos durante toda a vida. Ela vai sendo construída de forma maleável e mutável, a partir de um espectro amplo de possibilidades dadas pelos grupos de convivência e pela cultura. Nesse processo, o outro está sempre muito presente, assumindo as funções de modelo ou referência identificatória, uma vez que é das experiências e conhecimentos partilhados entre os indivíduos que se extraem as características próprias de cada personalidade. Nosso “eu, que consideramos tão ‘nosso’, na verdade resulta de um longo e complicado trabalho psíquico” (MEZAN, 1995, p.54).

Os outros significativos da infância também estão presentes nas suas primeiras matrizes de identidade, nas quais a criança inicia o processo de identificação pela necessidade de identificar-se com aspectos exteriores a si. É por meio da identificação com o outro que a criança tem referências de papéis sociais e insere-se na sociedade. Freud, em “Psicologia das massas e análise do eu”, afirma que: “Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário e, portanto, a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado” (FREUD, 2011, p. 14, grifos nossos).

Por esse viés, ainda que potencialmente autônomo, o sujeito é constituído em uma sincronia de si com o outro. Já que o sujeito “é olhar e suporte do olhar, pensamento e suporte do pensamento, é atividade e corpo ativo – corpo material e corpo metafórico”. A palavra suporte, nesse contexto, remete à “condição eficiente da atividade do sujeito” (CASTORIADIS, 1982, p.127). O outro, não apenas outras pessoas, mas o outro enquanto linguagem/cultura/contexto existencial com o qual é possível ter encontros e desencontros, concordâncias e discordâncias, embates e aproximações amistosas, apresenta-se, assim, como referência e substrato para a construção de si. Nessa relação eu-outro, existe sempre “a possibilidade permanente e permanentemente atualizável de olhar, objetivar, colocar a distância e finalmente transformar o discurso do Outro em discurso do Sujeito” (CASTORIADIS, 1982, p. 126-127).

Continuando na linha das reflexões trazidas por Castoriadis (1982), sustentamos o pressuposto de que tudo que nos é apresentado no âmbito social e histórico está associado com o simbólico. Esse simbólico é encontrado na linguagem e nas instituições sociais, influenciado por um imaginário que nos traz compreensões a respeito da sociedade e da cultura, bem como das relações que nelas se instituem. O conceito de imaginário sofreu um desvio de sua compreensão no pensamento filosófico ocidental, foi confundido com o fictício, com algo que é falso, exatamente por não ser algo palpável, matematizável. Não cabia nos padrões do sujeito cartesiano, por exemplo, por ser fluido, não ter um padrão, sendo, por isso, confundido com o fictício. O imaginário social, o simbólico, criam (e tem a capacidade de recriar) uma série de representações sociais, por meio da linguagem (CASTORIADIS, 1982, 2002).

Levar essa dimensão do imaginário em conta implica admitir outra matriz ontológica, outra maneira de pensar o ser e sua identidade, não como algo determinado, pronto e definido por uma essência. Implica pensar o ser como fluxo, como magma, em constante transformação (CASTORIADIS, 1982). Esse modo de reconhecer os sujeitos dialoga com a maneira como o presente estudo reconhece a construção da identidade infantil, em constante transformação e amparada no imaginário como âmbito no qual a criança encontra meios, representações, referenciais de identificação e de significação do mundo que a rodeia.

Essa perspectiva ressalta a complexidade de pensar os sujeitos em suas relações sociais, não apelando para nenhum reducionismo, seja ele social ou psíquico. O reducionismo social refere-se a desconsiderar o papel do sujeito como ativo na construção social. O reducionismo psíquico seria colocar o indivíduo como uma “mônada psíquica”, um organismo autônomo e autossuficiente (CASTORIADIS, 1982). Sob esse prisma, o indivíduo, por mais que seja singular, não é autossuficiente, ele está sempre em relação com um determinado contexto e momento histórico, com um conjunto de valores, de crenças, costumes e referências identitárias que lhe fornecem aportes para suas identificações.

Essas identificações não são apenas recepções do que nos é oferecido socialmente; existe no processo de subjetivação “*um trabalho lúcido sobre si*” (CASTORIADIS, 2010, p.44). Subjetividade, sob esse prisma é, “a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo” (CASTORIADIS, 2010, p.35). É importante refletir de que maneira os sujeitos se apropriam desses sentidos, ressignificando e agregando as suas características próprias, ou mesmo criando novas possibilidades.

## **A escola e as relações sociais que nela ocorrem como contexto de referência para o aprendizado e exercício da autonomia pelas crianças**

Diversos pensadores que legaram contribuições importantes ao estudo da infância e que vieram a se tornar referências no campo das Ciências Sociais e Humanas ao longo do século XX,<sup>1</sup> atestam a importante influência que a apropriação, pelas crianças, de habilidades e aprendizados tecidos no âmbito da educação escolar pode exercer sobre seu desenvolvimento psicológico e cultural.

Mas foi Paulo Freire, pensador-professor brasileiro que, mesmo não colocando a infância no centro de suas preocupações, produziu a formulação que destacaremos como essencial para se pensar a educação das crianças nesse contexto pandêmico/pós-pandêmico que hoje vivemos. Sem desconsiderar a relevância dos aspectos individuais e singulares constitutivos da relação do sujeito com os processos educativos, Freire enfatizou a necessidade de se conceber as aprendizagens propiciadas pela escola como práticas sociais. Tendo descrito essas aprendizagens como uma ferramenta poderosa de transformação pessoal e social indispensável ao exercício da democracia, ele problematizou as desigualdades sociais e obstáculos de outras ordens que alimentam o analfabetismo e a exclusão escolar de parcela significativa da população brasileira.

Sua perspectiva de educação libertadora (FREIRE, 1984; 2000) aponta o inestimável papel que os processos educativos oportunizados pela escola, e para além dela, podem exercer na vida das pessoas ao contribuírem para fomentar sua capacidade de pensar e agir autonomamente. Assim, em lugar de associar essas aprendizagens facultadas pelo contexto escolar ao mero domínio técnico de conhecimentos referentes à língua materna e a conteúdos como matemática, ciências, história etc., ele as remete à capacidade de mobilizar tais conhecimentos, e outros tantos decorrentes do acesso aos bens culturais de maneira geral, em prol de uma “leitura de mundo” mais consciente e crítica. Desse ponto de vista, a leitura da palavra e do mundo são processos interdependentes, que possibilitam ao indivíduo que lê/escreve constituir-se não apenas como sujeito de conhecimento, mas como sujeito ético e político.

Ao comentar a obra *Pedagogia da autonomia*, Freitas e Lacerda (2021) sintetizam bem o cerne da definição de autonomia para Freire:

Na pedagogia freiriana, portanto, a “Autonomia” é, antes de tudo, libertar-se das heteronomias impostas pelos poderes constituídos, caracterizados por sistemas políticos e econômicos seletivos, opressores e excludentes, para tornar-se um sujeito, com vez e voz, autor do seu pensar e agir no mundo. A construção dessa autonomia é semelhante a um espiral infinito, ou seja, um ‘caminho’ inacabado, não ocorre em hora agendada, é um ‘vir a ser’, é um contínuo processo de

1 Lev Vigotski, Jean Piaget, Maria Montessori, entre outros.

amadurecimento (p. 150).

É nessa obra, escrita no contexto pós-ditadura militar no Brasil, que Freire, alimentando suas reflexões nas experiências vividas a partir da redemocratização, ao longo da década de 1980 e início de 1990, defende mais veementemente a escola democrática, ou seja, a necessidade da instituição escolar se converter em espaço de exercício da autonomia, contexto no qual crianças, jovens e adultos possam experimentar individual e coletivamente, a liberdade de pensar, sentir, criar e ser (FREIRE, 2000).

A principal ferramenta viabilizadora desse processo, segundo Freire, seria o diálogo, por meio do qual torna-se possível dar acesso a informações, realizar intercâmbio de experiências, conscientizar acerca das relações de poder que sustentam as diversas opressões e exclusões sob as quais vivemos, incentivar e dar suporte à criação de formas de resistência a estas opressões. Enfim, em poucas palavras: é por meio do diálogo que se educa. Educação que ele define como “[...] um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1984, p. 96).

Enquanto “ato de conhecimento”, a educação é também um “ato de criação” afirma Freire em outro contexto (1994, p.163), Criação não apenas de si, mas também do mundo e da cultura que dele faz parte, a qual possibilita que cada nova geração possa humanizar-se por meio do legado histórico deixado por seus antepassados. Esse é o ponto para o qual queremos chamar a atenção, entendendo que se trata de uma perspectiva sensível acerca do tema em questão não exclusiva do pensamento freiriano, mas que assume feições únicas na produção desse autor.

Ancorando nossas reflexões nessa perspectiva, assim como na de teóricos que têm pesquisado especificamente a questão da relação entre infância e educação na contemporaneidade, buscaremos empreender uma análise de acontecimentos que revelam a forma como se concebe e se pratica a educação de crianças no cenário pandêmico e os sentidos que os sujeitos infantis conferem às experiências e conhecimentos que têm podido construir na/ a partir da escola nesse momento.

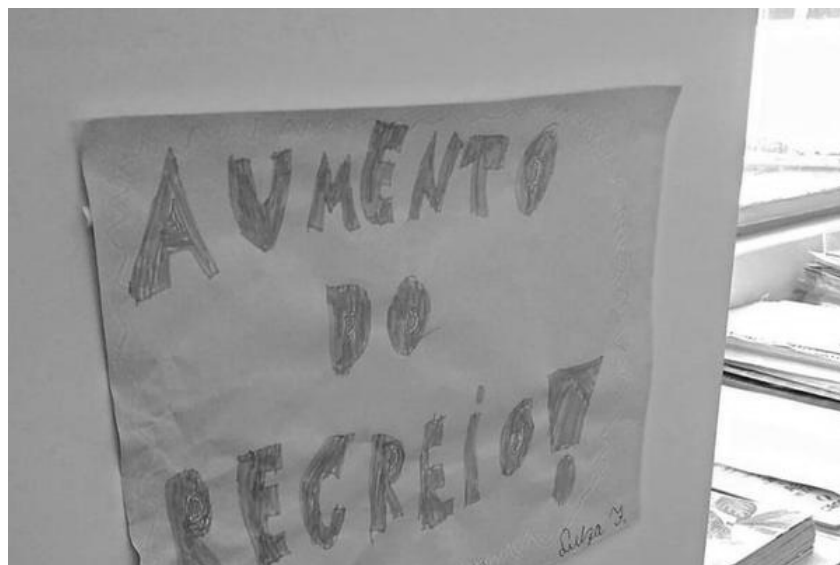
## **Reflexões a partir das reportagens analisadas**

A informação de que crianças de 8 e 9 anos de idade, estudantes de uma escola privada de Belo Horizonte/MG, reivindicaram, por meio de cartazes de protesto, mais tempo de recreio (que fora encurtado em função da pandemia), foi amplamente coberta por vários veículos midiáticos nacionais entre os meses de setembro e outubro de 2021. Na instituição escolar em que se deu o ocorrido, o recreio era, antes da pandemia, de 30 minutos, podendo as crianças brincar e se alimentar no pátio durante esse intervalo. Com as mudanças visando alcançar maior segurança sanitária, advindas após a retomada das aulas presenciais em abril de 2021, ocorreu a redução desse tempo, a fim de se evitar aglomerações, e as crianças passaram a dispor somente de 15 minutos para comer na sala de aula e 15 minutos para estar no pátio.

A primeira reportagem sobre o acontecimento aqui analisada, publicada pelo portal G1 (PIMENTEL; GONTIJO, 2021) traz depoimentos de professores/as, estudantes, familiares e chama atenção para como a mobilização dos/as estudantes foi fortalecida pela adesão de mais crianças após a divulgação dos primeiros cartazes que, ao serem postados nas redes sociais, ganharam milhares de compartilhamentos e curtidas em poucas horas. Nos dias subsequentes, a mobilização se tornou tema de debate em assembleia escolar da qual participaram alunos e professores. Como resposta a suas reivindicações, as crianças conquistaram a ampliação do tempo para brincar no pátio em alguns dias.

Alguns exemplos de cartazes divulgados no corpo da matéria jornalística:

**Figura 1.** Cartaz que apresenta a reivindicação “Aumenta o recreio!”



**Fonte:** Jornal online G1.

Um cartaz, em especial, ganhou muita repercussão: aquele que trouxe a imagem de Paulo Freire aderindo ao protesto ao empunhar, de seu túmulo, uma mensagem de apoio ao movimento das crianças por mais recreio.

**Figura 2.** Cartaz feito pela estudante Bella Gallo Tavares que apresenta o educador Paulo Freire no túmulo segurando um cartaz com a reivindicação “Aumenta o recreio!”



**Fonte:** Jornal online G1.



**Figura 3.** Relatos da reportagem

"Eu gosto de Paulo Freire porque ele diz que os professores têm que aprender com o alunos e os alunos devem aprender com os professores. Assim como as crianças devem aprender com os adultos e os adultos devem aprender com as crianças", disse ela.

"A aluna que começou o protesto chegou para mim e disse, 'professora você nos ensinou o cartaz, então agora nós vamos protestar, queremos o aumento do recreio' e já saiu pelo salão", contou a professora Fernanda Xavier.

**Fonte:** Jornal online G1.

Esta professora defendeu ainda, ao longo da entrevista apresentada pela reportagem, que "As crianças devem sim reivindicar seus direitos para que no futuro possam ser adultos capazes de lutar por um mundo melhor" (PIMENTEL; GONTIJO, 2021).

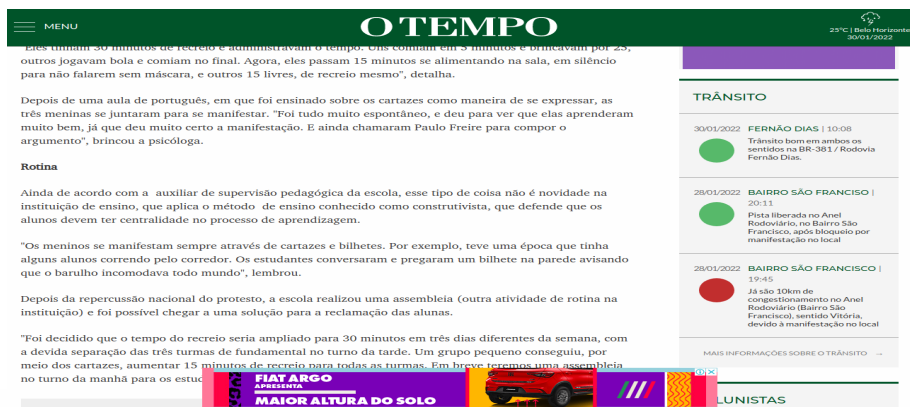
Alguns comentários postados por leitores/as dessa notícia, no portal do G1, traziam críticas à mobilização das crianças, entendendo-a como "arruaça" e duvidando do fato de terem sido elas próprias que tiveram a iniciativa de protestar. Outros comentários defenderam que as crianças deveriam ser repreendidas, pois no "mundo real" o tratamento dispensado a esse tipo de comportamento, se apresentado por adultos, poderia ser a punição com "bala de borracha e bomba de gás". Por outro lado, houve também posicionamentos favoráveis à atitude das crianças, que foram parabenizadas, juntamente com os/as professores/as, por estarem exercitando e ensinando a democracia. Alguns leitores/as lamentaram o fato de grande parte das escolas não incentivarem esse tipo de atitude, mas, com grande frequência, considerá-lo um ato de indisciplina a ser combatido.

Já a notícia do mesmo acontecimento, publicada no portal do jornal O Tempo, apresenta entrevista realizada com a auxiliar de supervisão pedagógica da escola que fez as primeiras postagens de fotos dos cartazes nas redes sociais. Ela traz ponderações sobre como as crianças podem protagonizar não apenas a organização de protestos como estes, mas também da gestão dos tempos e espaços de que dispõem na escola, tornando-se, por meio de suas percepções, decisões e ações, sujeitos desencadeadores de mudanças que atingem vários processos no interior desta instituição.

"Eles tinham 30 minutos de recreio e administravam o tempo. Uns comiam em 5 minutos e brincavam por 25, outros jogavam bola e comiam no final. Agora, eles passam 15 minutos se alimentando na sala, em silêncio para não falarem sem máscara, e outros 15 livres, de recreio mesmo", detalha (CAMILO, 2021).

Ainda de acordo com a funcionária entrevistada citada na reportagem, a escola em questão aceita bem ações como estas.

Figura 4. Relato de reportagem



Fonte: Jornal online O tempo.

Nos comentários de leitores/as, postados no portal *O tempo*, constam alusões à ocorrência desse tipo de protesto como mais uma forma de “politização ideológica nas escolas”, ou como expressão da “manipulação descarada” das crianças. Foram ainda apresentados questionamentos às contribuições de Paulo Freire à educação brasileira: “Método Paulo Freire a todo o vapor... crianças querem mais recreio e menos estudos” e “Paulo Freire patrono da educação, por isso que o ensino no Brasil é essa maravilha”.

A análise dos conteúdos expostos até aqui, sinalizam diversos aspectos para os quais voltaremos nosso olhar na continuidade da discussão apresentada nesta seção. Um desses aspectos refere-se ao posicionamento das/os profissionais de educação entrevistadas/os, os/as quais dão a entender, a partir das falas reproduzidas nas reportagens, que a escola incentiva as crianças a negociarem e constroem soluções para os problemas que enfrentam a partir do diálogo, o que, de fato, é um dos caminhos que podem produzir resultados promissores tanto para o atendimento das demandas dos/as estudantes quanto para o trabalho educativo desenvolvido pelos/as professores/as. Isso tende a fomentar a autonomia e o exercício da reivindicação de direitos por vias pacíficas, sem acarretar maiores embates, desentendimentos ou a desconsideração/desrespeito dos direitos/necessidades de nenhuma das partes envolvidas na interação.

Assim, dependendo do estilo de gestão, mais ou menos democrático, adotado por cada escola, ou por cada profissional da educação que nela atua, podem ser oportunizadas variadas experiências de aprendizado, nessa esfera, para as crianças. Há contextos educativos que prezam pelo incentivo à negociação, por parte dos sujeitos infantis, de demandas visando contemplar suas necessidades e direitos, assim como existem instituições que não admitem que as crianças tomem esse tipo de iniciativa. Em outra pesquisa na qual investigamos as formas de gestão dos conflitos infantis preconizadas por escolas infantis e seus profissionais (AUTOR, AUTOR, AUTOR, ANO), constatamos que muitas vezes as próprias instituições educativas têm dificuldade de operacionalizar sua atuação como instância socializatória, especialmente se não concebem como sendo seu papel atuar na “educação para a cidadania e a convivência”, dimensão essencial, mas nem sempre reconhecida, do trabalho educativo escolar (PANIAGUA e PALÁCIOS, 2007, p. 82). Um agravante desse quadro é que, na atualidade, os adultos, incluindo os/as professores/as, “em geral, têm tido cada vez menos tempo para o outro e suas demandas de escuta, interação e afeto (MATSUO; CARREIRA, 2015, p. 475).

Na leitura que alguns estabelecimentos de ensino fazem das reivindicações dos/as estudantes, estas são interpretadas como uma forma de questionamento às regras da instituição escolar e/ou da autoridade docente, sinalizando uma espécie de resistência discente às relações de poder ali existentes, entre outras possibilidades. Há casos, ainda, em que a escola lê esses comportamentos como falta de disciplina ou incapacidade de adequação dos chamados “alunos-problema”. O que pode ocasionar, em resposta, a aplicação de medidas meramente corretivas/punitivas ou não condizentes com as necessidades educativas das crianças. Assim, abrigar esse tipo de demanda sob o leque abrangente da chamada “indisciplina escolar” tem sido um equívoco não raramente

praticado nas escolas brasileiras públicas e privadas. Um cenário que explicita, entre outras coisas, o desafio enfrentado por essa instituição para “materializar práticas sociais democráticas em seu interior” (BOTLER, 2016, p. 419), o qual remete a processos que também atingem outros contextos e se vinculam a fatores sociais, econômicos e políticos, alimentados pelo ideário individualista e neoliberal que reina na modernidade tardia.

A concepção de infância sustentada pelas escolas e seus profissionais também exerce influência importante sobre o modo como será significado e abordado esse tipo de situação. Representações da infância que não reconhecem as crianças como sujeitos de desejos e direitos, nem como produtoras de cultura, tendem a facultar menos espaço para intervenções educativas visando um trabalho com valores, resolução pacífica de conflitos, diálogo e convivência. Nesses casos, a interpelação que é dirigida às crianças em sua condição de alunas/os, por meio de um discurso pedagógico mais tradicional, e por vezes adultocêntrico e/ou autoritário, possibilita menos margem de manobra na construção de subjetividades discentes fundamentadas no exercício da autonomia.

Não obstante o cenário apresentado, faz-se necessário e urgente escutar as crianças, seus anseios, inquietações, ideias, criando espaço para que a sabedoria delas possa ressoar e repercutir no ambiente escolar que frequentam. Isso é condição *sine qua non* para viabilizar oportunidades de construção de uma escola mais democrática e práticas educativas que sejam fruto do trabalho coletivo entre os diferentes atores sociais que constituem a comunidade escolar (ROSADO; CAMPELO, 2011). Obviamente, não podemos perder de vista que

Aprender com o conhecimento da criança, suas expressões, entendendo-as como possíveis sujeitos da investigação, é um desafio à sensibilidade dos educadores e às rotinas adotadas, exigindo uma disponibilidade para ouvir esses alunos, portadores de linguagens diferenciadas e produtores de cultura (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 403).

Ademais, como concluem as autoras, essa valorização dos saberes infantis não pode continuar sendo erroneamente vista e, portanto, temida, por ser supostamente capaz de propiciar o esfacelamento da autonomia didática e autoridade docentes. Quando a disposição de escutar as crianças e suas demandas é sustentada na prática e compreendida como fator relevante para o aperfeiçoamento do processo educacional, advertem elas, novos caminhos e direcionamentos podem ser “recriados com os professores, a partir das perspectivas que atendam às singularidades das crianças” (ROSADO; CAMPELO, 2011, p. 402-403).

Exemplo disso é a fala da estudante apresentada pela reportagem do G1 Minas, em que ela afirma ter aprendido com seus professores a apresentar seus argumentos e a defender seus interesses.

O que sinaliza claramente a importância da relação com o outro, na escola e fora dela, para a constituição do sujeito. Ao chegar na escola, a criança traz consigo uma cultura, saberes e vivências que já fazem parte de si e constituem parte de sua identidade. A escola acolhedora e que reconhece a infância em suas especificidades, recupera e valoriza essa bagagem cultural e leitura de mundo que a criança traz consigo.

No entanto, reiteramos aqui a importância da concepção de infância que a escola adota. Para educar para a liberdade, não é possível uma posição ambígua, uma posição indecisa sobre o que é a infância e o que é a educação. A posição de profissionais em uma “educação indecisa” (LIMA, 2011) é desconexa a uma educação que seja problematizadora de sua realidade e ignora o fato de a educação ser um ato político.

Assim, para assumir uma posição democrática e libertadora em relação à educação, a partir da qual as crianças, além de fazerem parte do processo de construção de decisões e ações, são vistas e reconhecidas enquanto seres pensantes e ativos na produção de cultura (SARMENTO; GOUVEA, 2009). É preciso também, reconhecer a criança enquanto sujeito de desejos, ativo e crítico e a infância enquanto pluralidade, enquanto espaço para construção de subjetividades

que nem sempre irão atender às expectativas normativas da sociedade, mas nem por isso serão desrespeitadas.

Pensando por esse viés e levando em consideração essa visão de infância, compreendemos que também as crianças podem intervir na gestão de espaços, rotinas e tempos no seu ambiente de convívio e aprendizagem, contribuindo para que estes se tornem significativos, verdadeiros espaços de pertencimento.

Por outro lado, é preciso ter em mente também que o processo de socialização/educação das crianças e jovens na escola é complexo e multidimensional, sendo, muito frequentemente, desafiado pelos desencontros entre a perspectiva infantil e a adulta ou pelas discrepâncias entre a lógica da escola e a dos alunos e suas famílias (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016).

**Além disso**, o fato de nossa sociedade sustentar uma relação ambígua com a infância - ora afirmando a importância de formar as crianças para o exercício da autonomia e criticidade, ora buscando sofisticar as formas de controle social que sobre elas recaem - faz com que os sujeitos infantis, muitas vezes, sejam educados sob a égide de práticas e discursos contraditórios e conflitivos, que acabam não sendo devidamente problematizados (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 13).

Outra questão que deve ser levantada, à luz dos achados obtidos com a análise das reportagens, é a seguinte: por que manifestações espontâneas das crianças envolvendo demandas de seu interesse ou mesmo atividades propostas pelos/as professores/as que tencionam abordar tópicos desse tipo costumam ser percebidas como “uma distração” nem sempre conciliável com outros objetivos tidos como “verdadeiramente escolares”? As expressões entre aspas citadas anteriormente reproduzem falas de docentes com quem dialogamos em nossas pesquisas (AUTOR, ANO) e deixam entrever alguns dos sentidos conferidos ao trabalho educativo escolar quando os/as professores que atuam junto a crianças e jovens são convidados/as a discorrerem sobre o assunto. Ademais, fornecem pistas para entrevermos que o chamado “caráter diferenciado” de experiências formativas voltadas a uma formação mais integral, que podem ser desenvolvidas no contexto escolar, tem sido, por vezes, camuflado/adaptado/corrompido para que elas não escapem ao padrão das rotinas e liturgias consagradas por essa instituição e/ou para servirem melhor à “arte de governar” (FOUCAULT, 2003; 2010) praticada, muitas vezes acriticamente, no interior da escola.

A pandemia traz novos desafios a esse cenário e acentua outros, preexistentes. Alguns dos problemas vivenciados nas escolas, e que atingem profissionais da educação, estudantes e suas famílias, são detalhados em reportagem do Estado de Minas, comentada abaixo, que disponibiliza relatos obtidos junto a gestores das secretarias de educação e saúde de BH, além de integrantes do sindicato de professores.

Essa reportagem, publicada no segundo semestre de 2021, após os primeiros meses de adaptação à retomada das aulas presenciais, traz informações sobre os protocolos vigentes no período pandêmico que estipulam medidas de prevenção ao contágio pelo coronavírus, contextualizando que as escolas da cidade de Belo Horizonte – como muitas outras em diferentes regiões do Brasil - passaram a operar, desde o retorno das atividades presenciais em abril de 2021, com turmas fracionadas (“bolhas”). O que significa que apenas parte das crianças de uma turma poderiam compartilhar a sala de aula no transcurso do tempo em que estão na escola. Não obstante, mesmo com a adoção dessas medidas e outros cuidados estabelecidos pela Prefeitura Municipal e pelas equipes diretivas de algumas instituições escolares, a ocorrência de casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo coronavírus tem ocasionado a interrupção das atividades presenciais de turmas específicas e o consequente retorno às aulas à distância. Um trecho da reportagem informa:

[...] Nossa maior preocupação continua sendo com a questão da contaminação. Vale dizer que atualmente o número de crianças presentes nas escolas ainda é baixo. Mas tem aumentado nas últimas semanas e tende a crescer ainda mais”, avalia a diretora do SindRede, Vanessa Portugal. Segundo ela, outras preocupações se fazem urgentes com o retorno dos alunos. “O quadro de professores que temos não tem condição de executar o trabalho presencial e o remoto. Não é o mesmo tipo de trabalho. A prefeitura precisa garantir a segurança sanitária. Esse um metro de distanciamento de

cabeça a cabeça, em algumas salas de aula, não tem sido efetivo, com crianças ocupando a mesma mesa, separadas por barreiras de acrílico. É preciso também que haja equipamentos para os professores e para as crianças que precisam estudar pelo método remoto”, afirma a diretora do sindicato (COSTA; PERREIRAS, 2021).

De acordo com a Unesco (2020), o futuro da Educação no mundo depende da criação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento de problemas históricos que vem atingindo o campo educacional há muito tempo, bem como da atenção para com as necessidades que urgem ser contempladas no momento (a exemplo das mencionadas na reportagem comentada acima).

Se não forem pensadas e efetivadas intervenções em esferas estratégicas, como formação docente e melhorias das condições de trabalho desses profissionais, acompanhamento escolar extraclasse e para além do horário escolar habitual frequentado pelos/as estudantes que enfrentam maiores dificuldades, investimento em infraestrutura, material didático e tecnologias, articulação cuidadosa e complementar entre ensino remoto (EaD) e ensino presencial, entre outras ações cabíveis conforme as características da localidade, região ou nação considerada, os impactos negativos da pandemia sobre os processos de ensino e aprendizagem poderão delongar-se por mais tempo que o estimado inicialmente (UNESCO, 2020).

## Considerações Finais

Ao longo do presente trabalho, indicamos a importância de conceber as crianças e a forma como lhes é oportunizado viver suas infâncias como dimensões cruciais da construção do futuro de nossa sociedade, que começa pelo trabalho educativo desenvolvido junto a esses sujeitos nas escolas e nas demais instâncias sociais responsáveis por sua formação como indivíduos e cidadãos.

Não obstante, esse trabalho precisa ser considerado em toda a sua complexidade, atentando para a necessidade de se desconstruir as visões estereotipadas e, por vezes, adultocêntricas, sobre crianças/infâncias, partilhadas por muitos agentes educativos, que acabam restringindo as possibilidades de participação das crianças em processos de tomada de decisões e em práticas das quais se beneficiaram, tendo em vista o alcance de um desenvolvimento pleno nas esferas afetiva, cognitiva, moral e social.

Importa nos dedicarmos a refletir sobre como podemos aprender com as mudanças e desafios que a pandemia nos apresenta, de modo a converter a superação das adversidades em alavanca para alcançar uma Educação menos excludente e mais promotora de cidadania para as atuais e futuras gerações. Partimos da perspectiva de que a escola tem muito a contribuir, também, para o soerguimento e revitalização de outros setores da sociedade que se encontram abalados pelas transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no período pandêmico.

Não obstante, a efetivação desse papel depende de seu funcionamento como instituição democrática propiciadora de processos de aprendizagem que promovam o exercício do livre pensar e da autonomia, que incentivem a apropriação, por parte de discentes e profissionais da educação, de habilidades de ler o mundo crítica e reflexivamente.

Para tanto, essa instituição não pode se eximir de questionar e buscar combater as injustiças, opressões e exclusões que têm sido perpetradas em seu próprio interior e que acabam por reverberar no contexto social de que faz parte, por meio das ações das crianças por ela formadas que podem se tornar adultos incapazes de enxergar tais injustiças, opressões e exclusões com olhos críticos e construir formas de superá-las.

Defendeu-se ao longo deste estudo a ideia de que a escola é um importante espaço de relação com o outro, um dos primeiros âmbitos de socialização e espaço social da infância. Perante esse cenário, faz-se necessário que a escola acolha a infância de modo a considerar suas especificidades, conhecendo e respeitando as perspectivas, necessidades e escolhas das crianças como sujeitos de desejos e de direitos. Ao levar em consideração o universo infantil em toda a sua expressividade e riqueza, fazendo do ambiente escolar um espaço com o qual as crianças possam criar vínculos

de pertencimento, esta instituição tem maiores chances de, efetivamente, oportunizar processos educativos que sejam “atos de criação”, como defende Freire (1994). Atos de criação de cada ser humano que por ali passa e também da cultura, da sociedade em tempos de pandemia e para além dos desafios que ora vivemos.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BENETTI, Marcia. Os leitores como comunidade discursiva. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Vol. 17 Nº 1. Jan.a Jun. de 2020. Disponibilidade em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2020v17n1p182/43611>. Acesso em: 10 de jan. 2021.
- BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 716-732, 2016. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RXbCvL7k8zRsn7sGHLJS49f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jan. 2022.
- CAMILO, José Vitor. Mais recreio: cartazes de crianças em escolas de BH viralizam. **O tempo**, Minas Gerais, 30 set. 21. Disponibilidade em: <https://www.otempo.com.br/cidades/mais-recreio-cartazes-de-criancas-em-escola-de-bh-viralizam-1.2549695> Acesso em: 10 dez. 2021.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto: a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, v. 4.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução por Guy Reynaud. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, [1975]. 1982. 418p.
- CASTORIADIS, Cornelius. Para si e subjetividade. In: VEGA, Alfredo Pena; ALMEIDA, Edgar Pinheiro de. **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro, RJ. Garamond, 2010, p.35-46.
- COSTA, Mariana; PERREIRAS, Mateus. COVID-19: coronavírus provoca um vaivém de ‘bolhas’ em escolas de bh. **Estado de Minas Gerais**, Minas Gerais, 16 Set. 2021. Disponibilidade em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/09/16/interna\\_gerais,1306043/coronavirus-provoca-um-vaivem-de-bolhas-em-escolas-de-bh.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/09/16/interna_gerais,1306043/coronavirus-provoca-um-vaivem-de-bolhas-em-escolas-de-bh.shtml) Acesso em: 05 Jan. 2022.
- DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel E. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. 405 p. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Cursos no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. São Paulo: CCS-SP/Achiamé, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade” (4ª. Aula de “Segurança, Território e População”) In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1978-2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Talvacy Chaves de; LACERDA, Juciano de Sousa. A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação [online]**. 2021, v. 44, n. 3 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 145-158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442021308>. Epub 13 Dez 2021. ISSN 1980-3508. <https://doi.org/10.1590/1809-58442021308>.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920–1923)**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1921-2011.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago. 1913-1996.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento: Algumas reflexões. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 25, p. 75-92, dez. 2007. Disponibilidade em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 29 jan. 2022.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, Licínio C. **Crítica da educação indecisa**: a propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. 2011.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 566-592, 2016. Disponibilidade em: <https://doi.org/10.1590/198053143798> Acesso em: 30 jan 2022.

MATSUO, Thaíssa Yumi; CARREIRA, Alessandra Fernandes. A alienação da criança: clínica e contemporaneidade. **Estilos da Clínica**, v. 20, n. 3, p. 475-491, 2015. Disponibilidade em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p475-491> Acesso em: 30 Jan. 2022.

MEZAN, Renato. **Psicanálise, Judaísmo**: ressonâncias. 2a ed. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1995.

MORENO, Willian, L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix Ltda, 130 edição, 2014.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, Thais; GONTIJO, Maria Lúcia. Crianças fazem campanha por mais recreio em escola de BH e cartazes viralizam. **G1**, Minas Gerais, 30 set. 2021. Disponibilidade em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/09/30/criancas-fazem-campanha-por-mais-recreio-em-escola-de-bh-e-cartazes-viralizam.ghtml> Acesso em: 30 Nov. 2021.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 401-424, 2011. Disponibilidade em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300010> Acesso em: 30 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação**

e **Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, v. 23, p. 265-283, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. 1o e 2a ed. Rio de Janeiro. Contraponto, 2002, 2015.

A COMISSÃO Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. **UNESCO**, Paris, 16 abr. 2020. Disponibilidade em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 28 Jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: apresentação e comentários de A. L. Smolka**. São Paulo: Ática, 1930-2009.

Recebido em 31 de janeiro de 2022.  
Aceito em 19 de dezembro de 2022.